
HERÉDI REBEKA

A KÁNON ÉS A KULTUSZ PROBLEMATIKÁJA AZ IRODALOMOKTATÁSBAN

Az irodalomtanítás régóta óhajtja a paradigmaváltást, ha az irodalomoktatás módszertani repertoárját, kanonizációs elgondolását, illetve a tanuló vagy a tanár oldaláról megközelíthető szerepkör újragondolását vesszük alapul. A kánonra mint az általános műveltség egyik sarokkövére kifejezetten jellemző a szerkezeti merevség, megrendíthetetlenség. A tananyagban a kronologikus elvet követő szépirodalom-lista kap helyet, általános tendencia azonban az, hogy e felsorolásba nehezen illeszkednek be új szövegek, a régiek nehezen rendeződnek újra (ezzel felváltva esetleg a kronologikus, gyakran irodalomtörténet-tanítást), vagy a már jól beépült olvasmányok nehezen tűnnek el. Ennek oka lehet többek között az általános műveltség csorbulásának elgondolása, mely műveltség éppen egy-egy irodalmi mű jelenlétével mutat egyenlőséget az irodalomoktatás területén: az adott alkotás ebben az esetben tükrözi, magán viseli a kérdéses időszak általános műveltségről vallott/szóló vélekedéseinek jellegzetes jegyeit. Egy másik elgondolás szerint az irodalmat akkor lehet komplex módon megérteni, ha annak az egészét vesszük, és próbáljuk átadni a ránk hagyományozódott örökség java részét az újabb generációnak. E komplexitás azonban az irodalomoktatásban gyakran nem tud megvalósulni, ugyanis az irodalom középiskolai kezdőpontjaként az antikvitás van kijelölve, ezért a pedagógusok legtöbbször nem jutnak el a tizenkettedik évfolyam végére a kortárs irodalomig, vagy pedig csak szemezgetnek belőle, ezért az irodalom egésze csorbul, ráadásul a tanulók az irodalomra akár mint múltban létezett, lezárt képződményre tekinthetnek, holott az nyilvánvalóan napjainkban is élő, folyamatosan alakuló.

Mélyrehatóbb elemzés nélkül is ki lehet tehát jelteni, hogy az irodalomtanítás struktúrájára jellemző a stagnáló állapot, az irodalom ismeretanyagának komplexitása – a kronologikus tananyag-elrendezés mindent átadó elve ellenére – mégsem tud beteljesedni. Ez többek között annak a rendezőelvnek az eredménye, amely néhány művet halmozottan kiemelt pozícióba emel, ebből kifolyólag – azok kulturális és irodalomtörténeti fontosságát és kimeríthetetlenségét hangsúlyozva – viszonylag több időt szán ezen irodalmi szövegekre. A tendencia egyenes következménye bizonyos művek elsikkadása vagy pedig teljes kihagyása. A kiemelt pozíciót képviselő szerzők közé soroljuk Petőfi Sándor, Arany János, Jókai Mór, József Attila vagy Ady Endre életművét.

Tanulmányom céljai közé tartozik a bevezetésben felvázolt helyzet okainak és következményeinek keresése, további cél ezen okoknak és konzekvenciáknak az irodalomórákra, a benne szereplő pedagógusokra, tanulókra, a köztük végbemenő értelmezési keretekre történő vonatkoztatása.

Problémafelvetések

Ahhoz, hogy az Ady-kép és Ady-hatás közoktatásbéli megnyilvánulásait szemügyre vegyük, előzetesen érdemes felsorolni néhány kulcsfogalmat, amelyek a problémafelvetések témakörét összegzik. A kulcsfogalmak így a következők: kánon, kultusz, séma, előzetes tudás, tapasztalat és a pedagógusi szakma különleges helyzete, értelmezés, illetve az értelmezés módosulási lehetőségei. A felsorolásból is kitűnhet, hogy a fogalmak összefüggnek egymással, az egyik a másik következményeként van jelen. Talán éppen az ok-okozati kapcsolat szétválaszthatatlansága miatt lehetséges, hogy az egyik elem módosulásának a részlegessége vagy éppen lehetetlensége eredményezi a másik elem módosulásának részlegességét vagy annak teljes hiányát. A továbbiakban ezen kapcsolati rendszert fogjuk analizálni, mivel e kapcsolatrendszer egészéből rajzolódnak ki problémafelvetéseink. A kapcsolatrendszer komplexitása tehát ekvivalens a problémafelvetés halmazával.

A felsorolt elemek hátterében ugyanis társadalmi, történelmi, politikai-ideológiai és kulturális folyamatok húzódnak, mely folyamatok már önmagukban összefüggnek egymással. Ha például a kánont mint a kulturális felhalmozódás egyik anyagát nézzük, egyrészt kijelenthetjük, a kánon kultúráját például meghatározzák a múlt és a jelen politikai-ideológiai törekvései, ami azonban máris elválaszthatatlan kapcsolódási pontokat produkál a történelemmel. Másrészt egyik legfontosabb jellegzetessége az, hogy valamely közösség irodalmának, annak módosulásainak az allegóriájává válik, tehát irodalomtörténeti szempontból is kimutathatók rajta például stílustörténeti, stílusirányzat-beli jellegzetességek különböző korokon átívelve, a tantárgyi koncentráció tehát erősen jelen lehet az irodalomoktatásunkban, amely leginkább a történelem (események, helyszínek, évszámok) és az irodalom összevonásában érhető tetten a tanórákon.

A fejlődéstörténeti folyamat jellegzetességeiből egyértelmű következményként determinálódik a kiindulópont, vagyis minden egyes közösségnek (vagy ha tágabban akarjuk értelmezni, fajnak) megvan a saját alakulástörténete, amely természetéből fakadóan mindig feljebb akar jutni. Anélkül, hogy ezt a specifikumot evolúciós vagy bármiféle egyéb okra vezetnénk vissza, fontos jelezni, hogy témánk szempontjából maga a fejlődési ív a lényeges, amelynek van kezdő- és végpontja, ezért az idő terminusa válik fontossá, ugyanis a kezdő- és a végpont között különböző stációk figyelhetők meg. A történelemben vannak kiemelt eseményeink. Ezen események két nagyobb egységet alkotnak: egyrészt az univerzálisan, egyetemesen jelentékeny történések, amelyek az egész emberiség szempontjából meghatározóak, másrészt minden egyes nemzet történelme megírja a saját magára vonatkozó fontos események listáját. Ki kell emelnünk, hogy a kettő természetesen összefügg egymással, és hogy a történelem „tisztasága” nehezen közelíthető meg, hiszen emberek és így látásmódok, preferenciák hozzák létre, témánk szempontjából azonban ezen fontos események meglétét érdemes hangsúlyozni, hiszen kiemelt pozíciót kapnak egy-egy nemzet értelmezésében. Ugyanez az általános törekvés figyelhető meg ugyanis az irodalomtanítás perspektívájából. A kiemelt

pozíciójú szerzők, művek valamilyenfajta szelektív tevékenység eredménye által lettek kiemelve. A kiemelés okai lehetnek esztétikai tényezők, az írótól, költőtől származó újító szándék, amely innováció bizonyos művekben megvalósítottá vált, politikai-ideológiai tényezők stb. A kiemelt pozíciójú szerzők leggyakrabban elfoglalt helye a kánon lesz, amely az általános műveltséggel teremt egyenlőséget. „Az egyes korszakokban uralkodó gondolkozásformát jellemezni lehet a bennük elfogadottnak vélt értelmezések segítségével. [...] Ezen értelmezések társadalmi szerződésen, a jól tájékozottak véleményének egyeztetésén alapultak. Aki elsajátította őket, belépett a középosztályba.”¹ Fontos fogalom tehát az, hogy egyrészt ezen művek esetében jelen van az általános egyezmény, amely eleve szelektálja a kánonba bevehető művek listáját és azok értelmezési módjait, másrészt fő törekvése az ízlés (ki)alakítása, amely egyszersmind szelektáló eszközként van jelen az irodalmi művek esetében. Ennek eredményeképpen az irodalom alakulástörténetéből, annak „nagy listájából” a művek szelektálódnak, és létrejön az az irodalmi lista, amelyet az alapvető elképzelés szerint mindenki számára ismertté kell tenni az adott közösségben. A kulturális emlékezet ezen műveket őrzi, nehezen változtat rajtuk, mindeközben bizonyos eszközök által továbbörökíti a következő generáció számára: „a kulturális emlékezetben bekövetkező változások – például a rögzítés (írás), a közforgalomban tartás (könyvnyomtatás, rádió, televízió) és a hagyományozás (kanonizáció, dekanonizáció) terén zajló újítások – a legmélyrehatóbb újdonságokat képesek kiváltani a kollektív identitás területén.”² Ezen kulturális tradíció átadásának színterei a közoktatási intézmények. Az iskolák funkciója azonban nemcsak az, hogy az általános műveltséget jelképező irodalmi műveket megismertesse a diákokkal, hanem az is, hogy ezáltal hozzájáruljon a közösség azonosságtudatának a megteremtéséhez. A közoktatási intézmények identitásformáló, tudásátadó és ezáltal képesség- és személyiségfejlesztő tevékenységét dokumentumok rögzítik. Az egyik ilyen szabályozó dokumentum a *Nemzeti alaptanterv*, amely előírja, hogy az előbb említett lista a tanórák körülbelül 80%-át kell, hogy meghatározza, a fennmaradó százalékban, vagyis időben a pedagógusnak kevésbé van megkötve a keze, ilyenkor lenne lehetőség olyan művekkel megismertetni a tanulókat, amelyek nem a kötelező tananyag részét képezik, esetleg a kánonon kívüliek, vagy nem képezik a hagyományos értelemben vett általános műveltség részét. Ennek megvalósíthatósága nyilvánvaló kérdéseket vet fel, ha a folyamatos haladást vesszük alapul a kronologikus irodalomoktatásban: hatalmas tananyagmennyiséggel kell megküzdeni, ezért valószínűsíthető, hogy erre a szabadabb térre kevésbé van lehetőség, mivel – példának okáért – előfordulhat, hogy a tanár nem ér a kilencedikes anyag végére júniusra. A következő tanév néhány hetében igyekszik utolérni magát. Az irodalomtanárookra hatalmas tananyagmennyiség hárul minden egyes tanévben, ezért a 20%-os arányú szabadság nem tud megvalósulni.

¹ SZEGEDY-MASZÁK Mihály, *Megértés, fordítás, kánon*, (Budapest: Kalligram, 2008), 191.

² Jan ASSMANN, *A kulturális emlékezet: Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*, (Budapest, Atlantisz Könyvkiadó, 2004), 157.

A kánon az Ady-életmű kapcsán akkor válik jelentőssé, ha a *kultusz* fogalmával is foglalkozunk. A kultusz ugyanis erősen meghatározza – a pedagógiai tapasztalatok által – az Ady-órákat és -értelmezéseket középiskolában.³

A 20. század közepső harmadától Ady kiemelt pozíciót kapott, mivel verseinek egy része közel állt egy bizonyos politikai elgondoláshoz, tükrözte az/egy adott hatalom szemléletét, a nemzeti eszmét, a forradalmiság, az újszerűség jelenlétét, amit a marxista ideológia preferált. Ebben az esetben tehát az ideológia jól fel tudta használni saját szemléletének a hangsúlyozására egy-egy életmű anyagát, az irodalom ilyenkor nem önnön magáért vállalta fel szerepét, hanem valamilyen egyéb cél érdekében. Ez természetesen több következménnyel járt. Egyrészt a kiemelt pozíció felfokozott állapotának eredményeként létrejött egy-egy szerzőnél a kultusz jelensége, amely még inkább felerősítette az adott tananyag-rész egyébként is jelenlévő stabilitását, fontosságát. Az Ady-életmű esetében a középfokú oktatásban régóta tartja magát az az alaptétel, hogy az 1906-os Új versek kötet mérföldké a modern magyar irodalomtörténetben, annak kánonbeli újragondolása nem történt meg a 21. századi kutatások hatására sem.⁴ Herczeg Ákos kiemeli, hogy a kötet túlhangsúlyozásában nagy szerepe volt a sajtónak, a tanulmányíró mesterségesen generált sajtóvisszhangról beszél, ami közrejátszott a kultusz növelésében Ady esetében.⁵

Következményként – a kultusz jelenlétével – nemcsak az adott szerző válik kulturális, nemzeti szempontból megkérdőjelezhetetlenné, hanem az ezzel együtt megjelenő értelmezések is, amelyek ráakódtak egy-egy műre, és amely interpretációk gyakran ideológiai céllal, illetve háttérrel jöttek létre. Az irodalomértés és az irodalomértés egyik színhelyeként jelenlévő irodalomóra egyik megvalósítandó célja az értelmezések sokszínűségének a felmutatása lenne, a ráakódott értelmezések, a pedagógusok múltban gyökerező tapasztalatai azonban értelmezési sémákat hozhatnak létre, akadályozva ezzel az interpretáció spontaneitását. Ugyanez az eleve adott keret nemcsak Adynál, de például Petőfinél is kidomborodik, rányomva ezzel a bélyegét az irodalomórák Ady-vagy Petőfi-értelmezéseire, ahol az új felmutatása igencsak nehézkessé válhat. Margócsy István szerint ezen szerzők költészetének említései, a ráirányuló

³Jelen tanulmány nem tekinti céljának a felvetés empirikus bizonyítását, így azt egyelőre csak elméleti síkon értelmezzük, azonban mindenképp érdemes lenne betekintést nyerni a XXI. század tanóráján lévő Ady-képbe. Megvizsgálni azt, hogy az irodalomórákon valójában milyen kontextusba helyeződnek az értelmezések: a pedagógus tudásrendszere, eleve meglévő elképzelései mennyire kapnak inherens szerepet az órákon. Amennyiben feltételezzük, hogy a pedagógus kidolgozott interpretációkkal, valamint a szerzőt körülölelő kultusszal dolgozik, ezek szervesen jelen vannak az irodalomtanár értelmezői keretében, érdemes lenne például azzal kapcsolatban empirikus adatokat gyűjteni, hogy ennek dekonstruálására a tanár tesz-e egyáltalán kísérletet, és ha igen, milyen eszközökkel kísérli azt meg. Valamint azt, hogy az így létrejött újraértelmezés mennyire hatásos a tanulók aspektusából, milyen mértékben sikerült Ady Endre újraolvasása, mennyiben változott a tanulók Ady-képe a tanórákat követően.

⁴HERCEG ÁKOS, „Egy irodalmi vezérszerep genealógiája: Ady útja az Új versekig és *A Holnap* antológiáig”, *Alföld* 70, 3. sz. (2019): 54-91, 55-56.

⁵HERCEG, „Egy irodalmi...”, 63.

értelmezések, a poétikai elemek mozgósítása máris egy transzcendens, szent kontextusba helyeződnek⁶, ennek eredményeképpen nemcsak a vers, hanem a szerző is értékhordozó szerepet ölt magára.⁷ A kánon esetében nem csupán rögzült irodalmi művekről beszélhetünk, hanem rögzült értelmezésekről is. A kánon változása egyszersmind magában hordozza az értelmezői előfeltevések egy bizonyos halmazának a változását.⁸

A kánon merevsége miatt az új felmutatása legtöbbször a pedagógus önreflexiós tevékenységén múlhat, vagyis azon, hogy mennyire van tudatában a tanár annak, hogy egy-egy mű kapcsán már kialakult elképzelései, interpretációi vannak. Amennyiben ez tudatosul benne, kétféle út közül választhat: vagy ragaszkodik a kialakult értelmezési sémáihoz, vagy szabad teret enged új elgondolásoknak, értelmezéseknek, amelyek gyakran a tanulóktól érkezhettek. A döntéshozatal a tanár személyiségétől, attitűdjétől függ, azonban fontos kiemelni a tanári szakma különleges helyzetét, aminek az eredményei a következő tényezők: a pedagógusszerepről alkotott benyomás, valamint a metodikai eszköztár, műértelmezési keretek és elméletek, az irodalomtanítás funkciója és a funkció ellátását meghatározó szemlélet. Ezen tényezőkkel kapcsolatban vagy az egyetértés, vagy az elutasítás dominanciája figyelhető meg. A pedagógusszakma különleges helyzete röviden tehát azt takarja, hogy minden pedagógus munkájára (pozitív vagy negatív) hatást gyakorol az oktatás múltja, vagyis annak a szemlélete, technikája. Az oktatás múltbéli módszertana, kanonizációs törekvései, kultikus szerzői és versértelmezései meghatározzák a tanítás jelenlegi helyzetét, mivel a mindenkor pedagógus tanulóként megtapasztalta annak természetét, valamint sajátosságait.⁹ A jelen pedagógusa ezáltal akarva-akaratlanul értesül a múlt tendenciáiról, ennek eredményeként a múlt mint tapasztalati tényező tehát alapjaiban képes meghatározni a jelen, sőt ilyen értelemben a jövő tanítási paradigmáját. Természetesen nem lehet azt állítani, hogy aki például életrajzalapú irodalomtanításban részesült tanulóként, az szükségszerűen ugyanazt az irodalomértelmezési elvet fogja továbbvinni saját gyakorlatában. A tanárképzés ezen a ponton vállal hatalmas felelősséget, ugyanis céljaként tűzi ki e tanítási tapasztalatok „kiradírozását”. A módszertani elméleti és gyakorlati kurzusok célja a tanítási sémák módosítása, míg az irodalomtudományi, interpretációközpontú órák esetleges céljaiként tarthatjuk számon az interpretációs technikák átadását, az új értelmezési lehetőségek felvillantását. Kiváltképp azon művek esetében lehet ez nyomatékosan jelen, amelyeket már középiskolában

⁶ MARGÓCSY István, „Hogyan működik, s mi végre az irodalmi kultusz?”, *Alföld* 70, 3. sz. (2019): 34-44, 35.

⁷ MARGÓCSY, „Hogyan működik...”, 36.

⁸ KUSPER Judit, „Eltört a kis tükör” – *Szubjektum, nyelv, emlékezet Vajda János, Czóbel Minka és Kosztolányi Dezső műveiben*, (Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó [Bibliotheca Studiorum Litterarium, 59], 2019), 17.

⁹ Falus rámutat, ahhoz, hogy a leendő tanár gondolkodásában változás álljon be, el tudjon szakadni a múlt sémáitól, mindenekelőtt reflexivitásra van szükség: az önreflexió kialakulásának legfőbb színhelye a tanárképzés lehet véleménye szerint. Vó. FALUS Iván, „A pedagógusszakszerepről alkotott benyomás, valamint a metodikai eszköztár, műértelmezési keretek és elméletek, az irodalomtanítás funkciója és a funkció ellátását meghatározó szemlélet”, *Educatio*, 2004/3, 359–374.

is tanultak a tanárképzésben részt vevő hallgatók, hiszen azok esetében a már kialakult értelmezések nagyobb eséllyel felmutathatók. A kultusszal rendelkező szerzőknél halmozottan jelen lehet az újraértelmezés nehézsége, ugyanis a szabad értelmezések gyakran – az életrajz és az értelmezés egybekötése által – sémákká alakulnak, így lesz Ady Endre a *Nyugat*, a modernség hírnöke, versei pedig ennek a hordozói, bizonyítékai. Bármely irodalmi mű esztétikai megítélése kizárólag akkor következhet be, ha előzetesen lebontottuk azokat a recepciós akadályokat, amelyeket a történelem emelt piederasztálra, és amelyek a valódi élvezhetőség útjába álltak.¹⁰

Az irodalomtanítás múltja és a kultikus szerzők értelmezésének viszonya

Az irodalomtanítás alakulástörténetében számos olyan alkalom adódott, amikor a tantárgy szerkezeti és tartalmi felépítését kísérelték meg újragondolni. Jelen tanulmány nem tekinti céljának az alakulástörténet kezdetektől történő áttekintését, egyrészt mert az szétfeszítené a terjedelmi kereteket, másrészt a tanulmány lényegileg Ady életművére és tanítására koncentrál, így a XX. századot jelöljük ki kiindulópont gyanánt.

Az irodalomtudomány elgondolásai, paradigmái – közös tárgyak révén – előbb-utóbb az irodalomoktatásban is utat törnek maguknak, legfőképpen ha a műértelmezési stratégiákat tekintjük, amelyek a jól ismert hármas egységből keletkeznek, így meghatározva a fókuszpontokat az interpretáció során. A magyar irodalomtanításra rendkívül nagy hatást gyakorolt a pozitivistá irodalomfelfogás, amely a szerző–mű–befogadó hármasából a szerzőt tekinti elsődleges értelmezési forrásnak. A szerzőből kiinduló műértelmezés fókuszba helyezte az életrajzot, az adott mű keletkezési intencióját, valamint egyéb történelmi eseményeket, dokumentációkat.¹¹ Mivel a fókusz lényegében egyetlen tényezőre összpontosult, értelemszerűen a másik kettő háttérbe szorult az értelmezés során. Különösen lényeges ez akkor, ha az irodalomtanítás paradigma-váltását, illetve ezzel együtt a kultikus szerzők különös helyzetét vesszük alapul.

Az irodalomtanítás paradigma- és szerepváltása igencsak rozoga lábakon áll. A módosulásra, módosításra irányuló törekvések a rendszerváltást követően merültek föl, főleg a formai és tartalmi változást sürgették a szakemberek, kutatók. A 2000-es évek elején például több módszertani könyv, tanulmány jelent meg az irodalomtanítás újragondolásának jegyében.¹² A váltás mégsem

¹⁰ KULCSÁR SZABÓ Ernő, „Az »én« utópiája és létesülése – Ady Endre avagy egy hatástörténeti metalepszis nyomában”, *Irodalomtörténet* 79 (Új évf. 29), 3. sz. (1998): 364-384, 367.

¹¹ KISPÁL Dániel, „Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivistá irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században” In *Kanonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. szerk. KUSPER Judit (Eger: Líceum Kiadó [Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei – Acta Universitas De Carolo Eszterházy Nominatae Sectio Litterarum, Új sorozat 22.], 2019), 21-30.

¹² CSAPÓ Benő, „A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései”, *Magyar Pedagógia*,

következett be, sajnos a mai napig nem tudott teljes egészében a gyakorlat színterére lépni, az irodalomtanítás tökéletesítése és paradigmaváltása elmaradt.

A kultikus szerzők helyzete egyszerűen levezethető az irodalomtanítás múltjából, illetve az elmaradt szerepváltásából.

Magyarországon a XIX. század utolsó harmadában az irodalomoktatás alapvetően pozitivistá elveket követett, ennek következményeként az irodalomtanítás részét képző műértelmezés is pozitivista hangsúlyt kapott. Az irodalomtanítás nem a személyes élményekre, egyéni interpretációkra, tapasztalatokra helyezte a fókuszot, hanem az életrajzalapú műmagyarázatra, ezért a mérleg nyelve inkább a történelem oldalára billent, valójában irodalomtörténet-tanítás valósult meg irodalomórákon.¹³ Kiváltképp fontos erről beszélni azon szerzők esetében, akik valamilyen eszményt, követendő példát testesítenek meg ideológiai szempontból: ennek eredményeként követendő példaként határozódik meg a szerző, és mint követendő irodalmi alak, kiemelt szerzőként determinálódik a kulturális tudatban, kultikus szerzővé válik. A versek elemzése ebben az esetben az életrajz vagy a költő személye felől interpretálódik és értékelődik fel. Ady Endre életében például megkérdőjelezhetetlen fontosságú a *Nyugat* és hatása/jelentősége, a versek ez általi, ezen keresztül történő értelmezése.

Az irodalomtudományban élesebben van jelen a váltás az Ady-képet illetően, míg az oktatásban és a köztudatban ez az újraértelmezés nem történt meg teljességgel.

A Nemzeti alaptanterv és a kerettanterv elvei az irodalomoktatásban

Az irodalomtanítási gyakorlat vizsgálatát nem tűztük ki célként, azonban mindenképp fontosnak látjuk az irodalomtanítás elmaradt paradigmaváltásának körülményeit. A feltevések bizonyításaként az irodalomoktatás spektrumának egy szeletét vizsgáljuk meg.

Az irodalomóra komplex rendszerként van jelen. Minőségét meghatározzák különböző belső és külső tényezők. Belső tényezőként szerepelnek a kognitív folyamatok, tudásanyagok, ismeretek, különböző affektív tartalmak, amikre az előzőekben már részletesebben kitértünk. Ezen belső folyamatok leggyakrabban két oldalon vannak jelen: a tanár és a tanulói csoport oldalán. Nem mindegy azonban, hogy az egyes folyamatok milyen mértékben aktivizálódnak, akár a pedagógus, akár az osztály vagy az osztályban lévő egyes tanulók folyamatait, attitűdjeit, már meglévő tudását vesszük alapul az irodalom vagy egyes szerzők esetében.

2000/3, 343–366. PETHŐNÉ NAGY Csilla, *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Korona Kiadó, 2005. SIPOS Lajos, „Új törekvések a humán tantárgyak tanításában”, *Iskolakultúra*, 2002/9, 80–86.

¹³Vö. SIPOS Lajos, „Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon” In *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. SIPOS Lajos, (Budapest: Krónika Nova Kiadó, 2006), 16–28.

Ha a legegyszerűbb példát akarjuk megvizsgálni, ami a frontális tanulásszervezés, feltételezhetjük, hogy a kognitív folyamatok aránya a mérlegen a pedagógus javára fog billenni, viszont más képet mutathat a kooperatív technikákat használó irodalomóra. Másrésztől tanuló és tanuló között is nagyobb differenciál mutakozhat, például a motiváció mértéke nagyobb arányt érhet el valamilyen oknál fogva az egyik tanulónál (eleve nagyobb érdeklődés a tantárgy, téma vagy mű iránt, jutalmazás, osztályozás, tanár személye stb.).

Itt fontos továbbá megjegyezni, hogy a pedagógusok helyzete, értelmezései, múltbéli tapasztalatai egyes (kultikus) szerzők esetében alapvetően határozzák meg az irodalomóra céljait, a szerzőkről kialakított kép vagy hatás jellegét, valamint azt, hogy a már meglévő kultuszt az oktatás mennyiben hagyományozza át a következő generáció számára. A tanulók kultuszalapú oktatása kijelöli a szerzők értelmezésének mezsgyéjét, különböző jelzők ráaggatását, amely jelzők irányelvként fogalmazódnak meg az irodalomórákon. Az Ady-életmű tágassága ennek eredményeképpen beszűkülhet, a verselemzések sémákra épülnek, fennállhat az esély a spontaneitás elvesztésére, amivel azonban éppen az újabb értelmezési keretek megszületését gátoljuk. Gintli Tibor Ady-tanulmányában kiemel néhány jellegzetességet költőnk lírájából, amelyek az újraolvasás útjába állhatnak, és az irodalomórákon gyakori értelmezéseként működnek. Állítása szerint a versek lírai alanya mitikus figurává nő, és igyekszik önmaga számára a szövegvilágban centrális pozíciót kialakítani, az Én pozicionáltságából fakadóan monotónia léphet fel a megismertetett versek hálójában. Ez a nagyra növelt Én lenyűgöző hatással rendelkezik, amellyel – állítása szerint – a mai olvasó nehezebben tud azonosulni, ami útjába állhat annak a befogadói attitűdnek, amely az értelmezéshez szükséges.¹⁴ Az újraértelmezések mellett meglátása szerint szükség lenne Ady újakanonizálására. „Ady újraértelmezésének igénye természetesen veti fel az életmű egyes korszakaira eső hangsúlyok kijelölését, illetve áthelyezését.”¹⁵ Egy másik tanulmányában utal arra, hogy a versek kiválasztása során el kellene szakadni a korábbi évtizedek alatt megszilárdult gyakorlattól: a tanulókkal megismertetni az Ady-életmű más elemeit, ami alapjaiban járulhat hozzá az újraolvasáshoz, újrapozicionáláshoz, egy olyan irodalomóra létrehozásához, amely a tanulókat helyezi aktív értelmezői pozícióba, nem sémák szerint történnek az irodalomóra értelmezési mechanizmusai.¹⁶ Láthatjuk, hogy a felsorolt tényezők mögött különböző belső folyamatok húzódnak, amely folyamatok az irodalomóra igényeiként mutatkoznak, valamint azt is látnunk kell, hogy ezen belső tényezők sosem autonóm módon, önmagukban állnak, hanem mindig külső tényezők komplex rendszerében foglalnak helyet. Külső tényezők alatt elsősorban olyan elemeket értek, amelyekre – leginkább – a tanulóknak kevésbé van hatásuk. Ilyen a kánon, amelynek részei nem a tanulók szelekciós

¹⁴ GINTLI Tibor, „Ady Endre” In *Irodalomtanítás...*: 321–330, 322–323.

¹⁵ GINTLI Tibor, „Ady...” In *Irodalomtanítás...*, 324.

¹⁶ GINTLI Tibor, „Ady újraolvasásának lehetőségei az oktatásban” In *Irodalomtanítás...*: 331–339, 332.

tevékenysége által kerülnek kiválasztásra, hanem készen kapják azt. Ilyen még a tankönyv, a kerettanterv, a Nemzeti alaptanterv stb.

Külső tényezők alatt értem továbbá a terem elrendezését, technikai felszereltségét, IKT-eszközök jelenlétét vagy egyéb tanulási folyamatba bevonható eszközöket, amelyek eredendően tanulási-tanítási célt szolgálnak, vagy eredetileg nem az a funkciójuk, de képesek betölteni azt is. A fentebb említett komplex rendszer tovább tágulhat, ha a tudásanyag halmazát kibővítjük, így nem csupán egy pedagógus tudásrendszerét vesszük alapul, hanem egy adott társadalom tudását, kulturális emlékezetét, amely tényezőkre a korábbiakban már részletesebben kitértünk.

Az egyik legegységesebb dokumentum, amely meghatározza a tanulás-tanítás folyamatát, a Nemzeti alaptanterv. A Nemzeti alaptantervben az *Alapvetés* címszó a pedagógiai gyakorlat hivatkozási alapjaként a tradíciót jelöli ki. A NAT a magyar kultúra és pedagógia gyökereiből táplálkozik, annak hagyományaira épül. Lefekteti a köznevelés elvi és tartalmi alapjait és kereteit, azaz meghatározza az alpműveltség kötelezendően közvetítendő tartalmait az alap- és középfokú oktatási intézmények számára.¹⁷ A *Műveltségi területek anyagai* címszó *Magyar nyelv és irodalom* fejezetében szintén a tradícióhoz való ragaszkodás elemeit hangsúlyozza a Nemzeti alaptanterv. Kiemeli a kronologikus elv fontosságát, amely által megszerezhetővé válik a tanulók számára az *Alapvetés* fejezetben hangsúlyozott alpműveltség.¹⁸ További célként fogalmazódik meg a nemzeti öntudatra való nevelés, kiemelt szerep jut azoknak az alkotóknak, akik erkölcsi magatartásukkal igazodási pontként funkcionálnak a tanulók számára, az irodalom érték közvetítő, normatív, műveltségközvetítő volta, továbbá a személyiség- és készségfejlesztő oldala.¹⁹

A kronologikus elvű irodalomtanítás a kánonnal szoros kapcsolatban áll, a kronológia időbelisége által rámutat bizonyos tényezők módosulására, megjelenésére vagy éppen eltűnésére az irodalmon belül: a tanulók a felvilágosodásban tapasztalt antik képzetköröket, motívumokat azonosítani tudják az antikvitással, mivel kilencedikben már megismertek velük. Az így megvalósulni képes ismeret-összekapcsolási művelet (különböző korszakok összekapcsolása) miatt indokolttá és logikussá válhat a kronologikus irodalomtanítás, azonban az már más kérdés, hogy valójában mennyiben emlékeznek a tanulók az antikvitás irodalmára, vagy hogy mennyire kelti fel az érdeklődésüket az irodalom iránt, mi több, vajon mennyiben válnak olvasóvá a későbbiek folyamán az effajta irodalomtanításnak köszönhetően.

Ha a szerzőkre szeretnénk vonatkoztatni ezt a gondolatmenetet, szembesülnünk kell azzal, hogy kiváltképp a kultikus alkotók esetében mennyiben valósult

¹⁷ *Nemzeti alaptanterv 2020*, 293. Hozzáférés: 2021. 04. 15., *Nemzeti alaptanterv, 2020* (https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat)

¹⁸ *Nemzeti alaptanterv 2020*, 293. Hozzáférés: 2021. 04. 15., *Nemzeti alaptanterv, 2020* (https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat)

¹⁹ *Nemzeti alaptanterv 2020*, 293. Hozzáférés: 2021. 04. 15., *Nemzeti alaptanterv, 2020* (https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat)

meg az újragondolás például a kötelező olvasmányok tükrében. Sok kritika érte például Jókai Mór *A köszívű ember fiai* című regényét, de ugyanez megfogalmazódott Ady Endre kapcsán is. Tömören arról van szó, hogy bár – ahogyan arra korábban is utaltunk – az irodalom folyamatosan változó kulturális képződmény, az oktatás mégis stagnáló állapotot mutat, ha a tanítási metodikát vagy ha a kötelező olvasmányok listáját vesszük szemügyre. Ez a problematika alapvetően határozza meg az irodalomtanítás XXI. századi helyzetét Magyarországon. Számtalan negatív hatást gyakorol a tanulók irodalom tantárggyal kapcsolatos attitűdjére, vagy hogy egyáltalán mi végre tanítunk vagy tanulunk irodalmat, mikor többek között az olvasás is háttérbe szorul mint szabadidős tevékenység. Ady esetében több tanulmány utalt arra, hogy a tematikus verscsoportosítás az újraolvasás akadálya, vagyis az Ady-versek újragondolására lenne szükség a tananyagban ahhoz, hogy a tanulók ízléséhez közelítsünk, és hogy ez a tananyagrészt (is) újra érdeklődést keltsen a tanulók körében.²⁰

A kronologikus törzsanyagban bizonyos művek kiemelt szerepet kapnak, ennek szemléltetésére kiválóan alkalmas a kerettanterv, amely meghatározza, hogy a megadott éves órakeret hogyan oszlik meg különböző szerzők tekintetében. Megfigyelhető továbbá, hogy a legnagyobb óraszámot azon szerzők kapják, amelyeket korábban „kultikus szerző” megnevezéssel illettünk. A kronologikus irodalomtanítást felválthatná például a tematikus irodalomoktatás, azonban a kerettanterv írásos formában kijelenti, hogy a törzsanyagban lévő művek nem vonhatók össze a szabadon választott témák, művek értelmezésére szánt tanórákkal, így azok megismertetésére csak akkor van lehetőség, amikor a pedagógus a törzsanyagot már feldolgozta a diákokkal. Bár a Nemzeti alaptanterv egyik fő célkitűzése a szövegértési és szövegalkotási képesség fejlesztése, az irodalomtanításban érvényesülő gyakorlat azonban „ellentmond a szövegértés-szövegalkotás területén tapasztalható igényeknek, helyzetnek, illetve az olvasóvá nevelés meghatározó jelentőségű céljának is”.²¹

További kritikaként fogalmazódik meg a hatalmas mennyiségű leadni kívánt törzsanyag, valamint a kompetenciafejlesztés mint cél a Nemzeti alaptantervben. Az oktatási dokumentum is beszél a tanulói aktivitás fontosságáról irodalomórán, amely elképzelés világos, ha például a szociális vagy az anyanyelvi kompetenciák fejlesztését tekintjük, azonban a megvalósíthatósága mögé elhelyezhető lenne egy kérdőjel, hiszen ekkora tananyagot legfeljebb akkor tudunk átadni, ha frontálisan dolgozunk, amely tanulásszervezési mód igencsak eltekint a tanulói aktivitástól, a korábban említett tematikus eljárások is könnyebben utat találhatnak maguknak, többek között a kommunikáció egyhangúsága miatt. Ilyenkor leginkább a tanár birtokolja a kommunikációs hányad nagy részét, tanári kérdés esetén rendszerint ugyanazon tanulókra számít a pedagógus, ami szintén beszűkülést vált ki.

²⁰ Vö. GINTLI, „Ady...” In *Irodalomtanítás...*, ARATÓ László, „Ady az iskolában – Recepciók apályban és dagályban”, *Iskolakultúra*, 2014/3, 3–16.

²¹ ARATÓ László, „A tananyagkiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje”, In *Irodalomtanítás...*: 113–123, 113.

Összegzés

Az irodalomtanítás a 21. században számos problémával szembesülhet. A problémák ok-okozati rendszerét, kulturális hátterét, olvasási attitűdre gyakorolt hatását több hazai szakirodalom boncolta, amelyeknek egy része e tanulmány hivatkozási alapjául is szolgált. A bevezetésben jelölt irodalomtanítással és irodalom tantárggyal kapcsolatos komplexitás természetétől fogva összefüggő kapcsolatrendszert mutat, amelyben az egyik elem merevsége gátolja a másik tényező megújulását. A kapcsolatrendszer problematikája halmozottan van jelen kultikus szerzők és kultusszal rendelkező művek esetében. Az olvasmánylista merevsége, a tanítást meghatározó dokumentumok, a pedagógusnézetek, az abból következő alkalmazott technikák differenciáltóságának hiánya szintén erősítik e szerzők pozícióját az irodalomtanításban. A tanulmány célja ezekre a problémákra való elméleti rámutatás, amelyek (több egyéb tényező mellett) akadályozhatják az irodalomoktatás paradigmaváltását Magyarországon.